Sobre la naturaleza de las capacidades

Évald V. Iliénkov

Es comprensible que la naturaleza de la capacidad, en su forma general, llame nuestra atención. Este es quizás el problema central de la pedagogía social en nuestro tiempo. En este sentido, la polémica que ha surgido entre S.L. Rubinshtein y A.N. Leontiev es de enorme interés.

En una primera lectura no es tan fácil descubrir el verdadero meollo de la disputa. Ambos autores reconocen las mismas premisas iniciales y los mismos hechos decisivos; y ninguno niega la importancia de los hechos enfatizados por su oponente. Aparentemente la disputa es meramente por una cierta diferencia en dónde poner énfasis.

Ambos autores se basan en el siguiente relato de la situación: la habilidad humana desarrollada es un producto del desarrollo del individuo dentro del mundo humanamente organizado, un producto del ejercicio de sus órganos sobre objetos creados por y para el ser humano. En ningún caso se hereda biológicamente junto a la organización anatómica y fisiológica del individuo; sólo se hereda a través del dominio de los modos de actividad humana objetivamente encarnados ("depositados") en la estructura del mundo humanamente transformado, a través de la anatomía y fisiología del "cuerpo inorgánico del ser humano". Al mismo tiempo, por supuesto, ningún autor niega el papel desempeñado por las precondiciones naturales del desarrollo específicamente humano y, directamente, por la organización anatómica y fisiológica del cuerpo del individuo. Esto último es indiscutible: es imposible entrenar ninguna habilidad específicamente humana en perros o monos, por mucho que se ejerciten sus órganos con objetos humanos.

Por otra parte, es igualmente evidente que la “capacidad” en su forma plenamente desarrollada es tan poco inherente a la estructura de los órganos del individuo humano como lo es la forma de una estatua a una losa de mármol o un trozo de arcilla.

«Las capacidades de las personas se plasman no sólo en el proceso de apropiación de productos humanos en el proceso de desarrollo histórico, sino también en el proceso de su creación. El proceso por el que el ser humano crea el mundo de los objetos es, al mismo tiempo, el proceso mediante el cual desarrolla su propia naturaleza» (Rubinshtein). Al mismo tiempo, es evidente que «las propiedades biológicamente heredadas (predisposiciones) constituyen en el ser humano sólo una de las condiciones para la formación de sus funciones y capacidades mentales, una condición que por supuesto desempeña un papel más importante» (Leontiev).

Por tanto la disputa debe ser sobre un punto más sutil. Intentemos sacarlo a la luz. En su artículo, Leontiev pone especial énfasis en la circunstancia de que todas las funciones mentales humanas sin excepción (incluyendo las capacidades) son enteramente producto del ejercicio de los órganos sobre objetos creados por y para el ser humano. Como tal, tienen su sustrato material en sistemas no congénitos de reflejos. «Por supuesto, todas las personas normales tienen predisposiciones morfológicas que les permiten, por ejemplo, dominar un idioma. Formadas durante su periodo de emergencia como seres humanos, estas predisposiciones son una de las peculiaridades biológicas esenciales de la especie Homo Sapiens. Sin embargo, ni el lenguaje en sí ni los mecanismos concretos que activan los procesos del habla en uno u otro lenguaje están contenidos en estas predisposiciones; no están “inscritos” en el cerebro. Dicho de otra forma, en la ontogénesis no se “manifiestan”, sino que toman forma» (Leontiev).

En otras palabras, la plenitud de una “capacidad” es dada al individuo “desde fuera” por el mundo de los objetos y las personas, y la capacidad se desarrolla (se da forma) a través de la “asimilación” del individuo de la experiencia de otras personas, de aquellos modos de transformación del mundo que creó la civilización, los objetos que rodean a una persona desde su infancia.

¿A qué se opone Rubinshtein? Este ve en este enfoque de la cuestión una sobreestimación unilateral de la “determinación externa” en el desarrollo de la mente y, en consecuencia, una subestimación de las “condiciones internas” y “precondiciones” que median la especificidad de las influencias externas sobre el sistema de actos mentales.

«En la teoría de la internalización, una visión correcta de la naturaleza socialmente condicionada del pensamiento y las capacidades humanas se ve ensombrecida por una comprensión mecanicista de su determinación social, que rompe cualquier interconexión o reciprocidad entre lo externo y lo interno y elimina cualquier dialéctica de lo externo y lo interno, de lo social y lo natural en el ser humano» (Rubinshtein).

Este reproche, que no va dirigido directamente a Leontiev sino a P.Ia. Galperin como defensor consecuente de la teoría de la "internalización", tiene en Rubinshtein una premisa filosófico-lógica que desarrolla cuidadosamente: cualquier influencia externa en un sistema está mediada (refractada) a través de la naturaleza interna del sistema. El no tener en cuenta esta circunstancia, según Rubinshtein, conduce inevitablemente a una interpretación mecanicista del condicionamiento "causal" de la mente por el mundo exterior, a la idea de que el hombre es simplemente un objeto pasivo y receptivo en vez de ser un sujeto, una parte activa en sus relaciones con el medio objetivo.

Este reproche no puede ser eludido, sobre todo porque Rubinshtein lo respalda con una serie de argumentos adicionales. Su principal argumento es el siguiente: si las capacidades están totalmente dadas al individuo desde fuera, depositadas en las formas del mundo de los objetos y de acuerdo con las cuales el individuo entrena sus órganos, entonces el proceso de desarrollo de una capacidad se reduce simplemente a “dominar las operaciones históricamente desarrolladas”.

Pero cuando la pregunta se plantea de esta manera, lo que desaparece es el mismo sujeto. O para ser más precisos, el individuo deja de ser considerado como sujeto sino sólo como objeto de influencias externas, sólo como algo a lo que dar forma pero no como algo que da forma. La capacidad se reduce aquí al “funcionamiento en forma de operaciones dadas, activadas por indicadores dados de antemano”.

> «Organizar la actividad mental como un conjunto de operaciones perfectamente realizadas, activadas por indicadores dados, significa simplificar extraordinariamente la tarea docente y asegurar de forma más rápida y fácil los resultados directos y estrictamente delimitados de los logros escolares. Pero, ¿a qué precio? Al precio de eliminar el pensamiento como tal de la llamada actividad mental. Por esta vía, sin duda, es posible lograr un cierto efecto en cada caso individual. Pero, ¿cómo será el resultado final general? La transformación del estudiante en una creación del pedagogo, en una persona que sabe vivir sólo en su cuna y alcanzar sólo aquellas cosas que el maestro ha "programado" para él. Será capaz de reproducir lo que se le ha inculcado, ¡pero que no se espere nada más!» (Rubinshtein).

Aquí se hace una observación muy importante. Lo que se denomina capacidad, en el sentido preciso de la palabra, no puede descomponerse analíticamente en una serie de operaciones (destrezas) e indicadores de activación sin aniquilar uno de los componentes más importantes de esta capacidad: la facultad de actuar cuando no existe un método de acción dado de antemano, cuando no existe un indicador para activar una u otra de las operaciones dadas.

Porque es únicamente la capacidad de actuar en una situación dada lo que distingue a la persona "capaz" o "capaz" de la "incapaz", a la más capaz de la menos capaz, y, en definitiva, al análisis del ser humano de la máquina.

> «No basta con proporcionar al estudiante esquemas de acción establecidos (aunque no es posible arreglárselas sin hacer esto). También es necesario reflexionar sobre la creación de condiciones internas para su uso productivo (por no hablar de la posibilidad de que el propio estudiante pueda hacer nuevas generalizaciones, nuevos dispositivos, nuevos métodos de acción). Para formar con éxito el pensamiento, es necesario tener en cuenta esta interconexión entre las condiciones externas e internas en la determinación del pensamiento. Nada proporciona un indicador tan obvio del talento mental como la constante aparición de nuevos pensamientos en una persona» (Rubinshtein).

Y no simplemente la capacidad de reproducir operaciones memorizadas y activarlas de acuerdo a indicadores de aplicabilidad que han sido memorizados antes.

Cuando descomponemos las capacidades en una serie de operaciones a través de las cuales se ejecutan y en una serie de indicadores a través de los cuales se activan, es justamente el "núcleo de la capacidad" – el sujeto – el que se extingue.

Obtenemos una situación similar a la que se produce cuando un químico descompone el agua en sus componentes, en hidrógeno y oxígeno. Por un lado, se sabe que el agua no está compuesta más que de hidrógeno y oxígeno. Por otro lado, es evidente que una simple suma de dos partes de hidrógeno y una parte de oxígeno no constituye todavía agua. Es precisamente el "agua" la que ha desaparecido[1].

Para obtener agua es necesaria una reacción especial, un tipo especial de síntesis de hidrógeno y oxígeno, una serie especial de condiciones bajo las cuales si llevará a cabo esta síntesis.

¿Qué condiciones se requieren si al individuo no sólo se le han inculcado una serie de operaciones e indicadores sino que debe adquirir una capacidad?

Rubinshtein dice: las condiciones internas – es decir, ciertos mecanismos mentales dados antes e independientemente del proceso de dominio de las destrezas, operaciones e indicadores para su activación – constituyen ese terreno, ese tronco viviente de la personalidad en el que se pueden injertar las destrezas. Sin estas, el sistema de operaciones e indicaciones para su activación no será productivo sino sólo reproductivo. En otras palabras, se obtendrá un tipo de intelecto parecido a una máquina, el tipo de intelecto que incluso hoy puede ser exitosamente remplazado por una máquina o un dispositivo electrónico.

El argumento es incontrovertible en su forma general. A falta de una respuesta, la teoría de la internalización no podría considerarse correcta.

---

[1] Este mismo ejemplo será utilizado por Vygotski en *Pensamiento y lenguaje:* «si descomponemos la molécula de agua en hidrógeno y oxígeno, las propiedades del todo se pierden. El agua extingue el fuego, pero el hidrógeno por sí mismo arde y el oxígeno alimenta y mantiene el fuego» (p.70).

Pero por otro lado, sólo puedo estar de acuerdo con Rubinshtein hasta el punto en el que pasa a la descripción concreta-psicológica de esas “condiciones” que llama internas.

¿Cuál es el núcleo interno de la capacidad y de dónde procede? ¿Viene dada por la naturaleza, junto con las condiciones anatómicas y fisiológicas previas, junto con la base incondicionada reflejada de los sistemas de conexiones condicionadas que se forma después del nacimiento? ¿O, como el sistema de operaciones, es un hecho creado durante la ontogénesis, en el curso del ejercicio de los órganos sobre objetos creados por y para el ser humano? ¿Es por lo tanto el mismo tipo de propiedad internalizada por el individuo como esquema concreto de acción, de operación?

Rubinshtein no lo deja claro. No da una respuesta directa. Es más, varias de sus formulaciones obligan a sospechar que se inclina por una interpretación natural, anatómico-fisiológica, de este núcleo interno. Hay motivos para sospechar esto en los extractos citados.

Pero tal interpretación contradice la intención de Rubinshtein. En efecto, si el núcleo interno de la capacidad debe entenderse como algo que se da antes y de forma independiente al proceso de asimilación por parte del individuo de la experiencia acumulada por la humanidad, entonces el pedagogo debe aceptar este núcleo interno como una condición previa, establecida de antemano, de todas las acciones pedagógicas propuestas. Y el conjunto de las acciones se reduce de nuevo a la formación de destrezas, competencias, es decir, operaciones formales (formalizadas) que se activan por indicadores dados de antemano.

Pero el propio Rubinshtein quiere que la educación sea entendida no como el dominio formal del conocimiento (operaciones) sino como desarrollo de las capacidades. Por lo tanto, el núcleo interno debe ser también un producto de la actividad intencional del pedagogo, y no del acto fisiológico de los padres del individuo.

Una interpretación natural, anatómico-fisiológica del núcleo interno excluye total y categóricamente la posibilidad de una formación intencional de ese “núcleo de capacidades” que queda fuera del sistema de operaciones perfeccionadas y activadas por indicadores prememorizados.

En este caso, el pedagogo debería enseñar al niño precisamente las operaciones y los indicadores para su activación. La capacidad, en el verdadero sentido de la palabra, será para él un hecho objetivo (es decir, un hecho anatómico-fisiológico bastante independiente de su voluntad y conciencia), una precondición formada previa e independientemente a su influencia sobre el niño. En consecuencia, el hecho de que un individuo determinado resulte ser "apto" o "incapaz", más o menos capaz de hacer un uso productivo del sistema de destrezas (operaciones) será un hecho que no depende en modo alguno del pedagogo.

Por lo tanto, en la práctica no existe una diferencia efectiva entre el tipo de educación que, según Rubenshtein, propone la teoría de la internalización y el tipo de educación que le gustaría ver.

Así que me inclino a sospechar que Rubinshtein interpreta de una forma naturalista este "núcleo de capacidades" que permanece como un residuo después de eliminar de la ecuación todos los elementos estrictamente formalizados (es decir, tanto los perfeccionados esquemas de acción como los indicadores estrictamente formulados para su activación). Me inclino a atribuir esta comprensión del núcleo interno a ciertos errores en sus formulaciones.

Todo el pathos de su posición consiste precisamente en la búsqueda de medios de acción pedagógica intencionada que aseguren el desarrollo e incluso la emergencia de esa función mental que constituye el núcleo de las capacidades, el uso productivo (y no reproductivo) de las operaciones de acuerdo con indicadores conocidos de antemano.

¿Contra qué polemiza siempre Rubinshtein? Contra concepciones según las cuales «el pensamiento es principalmente la manipulación de generalizaciones obtenidas de forma fija, y la actividad mental es el funcionamiento de operaciones que se activan automáticamente por indicadores dados de antemano. Por tanto, ¡el pensamiento es asunto exclusivo del maestro, no del estudiante!».

Esta concepción, continúa, en su orientación básica «enfatiza artificialmente el aspecto receptivo del pensamiento, la capacidad de asimilar lo dado, y enmascara su aspecto activo y creativo: la capacidad de descubrir lo nuevo».

Si Rubinshtein trata de una manera naturalista y anatómico-fisiológica la naturaleza del núcleo interno (es decir, del elemento activo, productivo y creativo dentro de la "capacidad"), entonces él mismo hace imposible plantear la cuestión de los medios de acción pedagógica que garantizan la emergencia de este elemento en la actividad mental.

Según su propio programa de investigación, se pone énfasis en «la investigación del proceso de pensar no sólo donde se manipulan generalizaciones establecidas sino también, e incluso especialmente, donde se mueve hacia nuevas generalizaciones».

Esto significa que el truco no está en entrenar al individuo para que actúe de acuerdo a un esquema memorizado y activado por un indicador de su aplicabilidad dado de antemano, sino en poner al niño en una situación dentro de la cual se verá obligado a actuar como "él mismo", es decir, como sujeto. Esta situación, evidentemente, debe poseer las siguientes características.

En primer lugar, debe ser claramente conflictual (es decir, no deben funcionar ni ser reconocidos por el individuo ni las operaciones ni los indicadores para su activación), y el individuo debe, por sí mismo, encontrar los medios para superar una dificultad, debe descubrir un curso de acción que sea nuevo para él (aunque no lo sea para el pedagogo). Debe por sí mismo descubrir el único medio de acción u operación que conduzca a la meta. O por el contrario, debe descubrir un nuevo indicador de aplicabilidad en un caso imprevisto de operaciones que conozca.

El arte y tacto de la enseñanza, que el pedagogo adquiere por experiencia, consiste justo en saber siempre cómo poner al niño en una situación en la que su resolución esté a su alcance, dándole el nivel y el conjunto de conocimientos necesario para afrontar la tarea o la dificultad, y esto sólo es posible a través de un medio: el descubrimiento independiente del niño de la operación que se requiere, para que pueda dar una salida a la dificultad.

La actividad, como condición interna para el dominio de una operación y como indicador de aplicabilidad, se despierte, se despierta única y exclusivamente cuando el individuo se enfrenta a una dificultad y tiene que superarla con sus propios esfuerzos, sin *coaching*, sin insinuación ni prisas.

Por lo tanto, el arte consiste en ser capaces de crear una situación difícil en la que objetivamente hay una única salida, que es una mera operación conocida por el pedagogo pero no por el niño, quien debe encontrarla de forma independiente, como algo nuevo y no como una operación concordante con el indicador dado.

Bajo esta condición se dominará la operación; sin embargo, no mediante el entrenamiento y la repetición sino a través de la acción independiente del individuo, despertando su actividad productiva.

Esto me parece que supera el conflicto entre los defensores de la teoría de la internalización y Rubinshtein, manteniendo los puntos fuertes de ambos enfoques y eliminando las debilidades que una parte reprocha a la otra.

Porque la capacidad consiste en la aptitud para obrar según la lógica de esa realidad en la que se depositan las operaciones y los indicadores para su activación, basándose en esquemas de acción dominados y no en la tambaleante perplejidad donde los formalismos ya dominados han agotado su potencial y nos han llevado a la dificultad, a la antinomia.

Porque es en forma de antinomia, de contradicción formalmente irresoluble, donde siempre se encuentra una cuestión que debe ser resuelta y para la que todavía no hay respuesta, ningún medio de acción que nos conduzca a una respuesta y a una solución.

Así es precisamente cómo Karl Marx entendió el problema de la capacidad, o el problema de la diferencia entre el entendimiento y el simple dominio formal del objeto conocido. Aquí está la cuestión decisiva. Describiendo a Roscher, Marx escribe:

> Sin duda, Roscher tiene un considerable – y a menudo bastante inútil – conocimiento de la literatura. ¿De qué me sirve un tipo que, aunque conoce toda la literatura matemática, no entiende nada de matemáticas? […] Si tan sólo tal academicista, por naturaleza totalmente incapaz de hacer algo más que aprender su lección y enseñarla, o incluso de alcanzar el nivel de enseñarse a sí mismo, si tan sólo ese Wagner fuera, al menos, honesto y concienzudo, podría ser de alguna utilidad para sus alumnos. Ojalá no se entregara a las evasivas espurias y dijera francamente: "aquí tenemos una contradicción. Algunos dicen

esto, otros dicen lo otro. La naturaleza de la cosa me impide tener una opinión. ¡Ahora vean si pueden resolverlo ustedes mismos!". De esta manera les daría a sus alumnos, por un lado, algo para seguir adelante y, por otro, se les induciría a trabajar por su cuenta. Pero hay que admitir que el reto que he lanzado aquí es incompatible con la naturaleza del academicismo. La incapacidad para entender las preguntas en sí mismas es parte esencial de este, por lo que su eclecticismo no hace más que dar vueltas en medio de la riqueza de las respuestas establecidas[2].

Traducción del inglés: Louk.

[2] Carta a Ferdinand Lasalle del 16 de junio de 1862.

Lo biológico y lo social en el ser humano

Évald V. Iliénkov

Podría parecer que aquí no hay problema que merezca un debate serio. Podría parecer que todo es simple. Por un lado, el ser humano es un organismo biológico, un espécimen de la especie Homo Sapiens. Por otro lado, siempre aparece como miembro de uno u otro organismo social, como representante de la sociedad en una etapa definida de su desarrollo y, por tanto, como representante de una determinada clase, ocupación, o grupo social. Para entender esta circunstancia uno no necesita ser ni un filósofo ni un médico. Esto es tan obvio como que el hecho de que el Volga desemboca en el mar Caspio.

Entonces, ¿por qué ha surgido esta pregunta en la ciencia una y otra vez a lo largo de los siglos? ¿Por qué estallan repetidamente disputas acerca de la interrelación exacta entre estos dos aspectos de la actividad vital del ser humano? ¿No se trata de una disputa artificial, que nada tiene que ver con el problema estrecho en el que se encuentra el ser humano?

Evidentemente, no lo es. Y el problema surge precisamente porque el ser humano no es un "ser por un lado social y por otro lado biológico" que pueda partirse en dos (al menos en el pensamiento), sino un ser dialéctico en el sentido literal de la palabra.

Esto significa que cualquier expresión social, cualquier acción o manifestación de la vida social en el ser humano es posible gracias a los mecanismos biológicos – por encima de todos, los del sistema nervioso. Por otro lado, todas las funciones biológicas del organismo humano están subordinadas a la realización de sus funciones sociales hasta tal punto que toda la biología se convierte aquí en una mera forma de manifestación de un principio de naturaleza muy diferente.

Por tanto, siempre existe aquí la posibilidad de dos interpretaciones polares de cada caso particular o concreto. Así, podemos considerar las funciones biológicas del organismo como una forma de manifestación de las funciones sociales, históricamente determinadas, del individuo dado. O, al revés, podemos ver las funciones sociales como una forma de manifestación de las características naturales heredadas del organismo humano, meramente como la forma externa en la que las funciones orgánicamente incorporadas en este organismo se revelan.

Desde el punto de vista de la lógica formal, ambos enfoques son igualmente correctos. Precisamente por ello obtenemos dos lógicas enfrentadas, directamente opuestas, al considerar un mismo hecho. Y esta posibilidad de pensar en el mismo hecho desde direcciones opuestas crea la posibilidad de disputa que no es sólo formal.

El valor es la forma concreta de la manifestación de una abstracción: valor de uso es simplemente una forma en la que se encarna el valor de cambio. Y no este otro al darle la vuelta.

La cuestión surge, por regla general, cuando las personas se topan con uno u otro en una situación anómala, con una desviación más o menos marcada del habitual ("normal") curso de la vida humana, y empieza a reflexionar sobre las causas de esta anomalía, de esta violación de la norma. ¿Dónde vamos a buscar esta causa que está alterando el curso habitual de la actividad vital para eliminarla? Hablo, por supuesto, no de casos individuales sino de casos que por alguna razón tienen una tendencia a convertirse en típicos, generalizados, y por tanto exigen una solución general.

Me refiero, por ejemplo, a hechos como la caída de la natalidad o el aumento en la mortalidad, en la prevalencia de enfermedades específicas o, por ejemplo, en las estadísticas sobre delincuencia. Básicamente, cualquier problema de importancia general.

Aquí siempre ha surgido la posibilidad de atribuir causas naturales a fenómenos de origen puramente social, de derivar, por así decirlo, lo social de lo biológico o (más ampliamente) de lo natural, de curar enfermedades sociales a través de medios médicos y de tratar enfermedades orgánicas con medidas sociales. La guillotina es un médico y un farmacéutico.

Esta línea de pensamiento, que se vuelve tentadora bajo ciertas condiciones y para ciertos tipos de personas, se observa constantemente en la historia de la cultura teórica y hace tiempo cristalizó en una visión global del mundo. Esta puede llamarse la cosmovisión naturalista del ser humano y su actividad vital.

La tesis de Aristóteles, según la cual algunos individuos son esclavos y otros sus amos por naturaleza, es un ejemplo de libro de texto que nos parece divertido, pero que en absoluto lo fue en su tiempo. Y lo más interesante aquí es que esta tesis surgió precisamente en un momento en el que la clásica sociedad antigua estaba comenzando a entrar en la fase de su decadencia y disolución.

Esta tesis surgió precisamente como la justificación teórica de la defensa y protección de una organización social que colapsaba, como un contraargumento a las demandas de otras formas de organizar la vida, que vagamente iban tomando forma en muchas cabezas.

Pero las explicaciones naturalistas de ciertos fenómenos sociales pueden no sólo ser defensivas, sino también destructivas en cuanto su carácter y efecto. En 1789, por ejemplo, la burguesía francesa se levantó en revolución en nombre de la llamada "naturaleza del hombre", declarando el orden de los estados feudales "antinatural", contrario a la naturaleza, a la organización natural de la vida humana. Por el contrario, el derecho a la propiedad privada y la libertad de propiedad privada fueron declarados naturales.

Así, la ilusión naturalista puede ocultar una concepción conservadora y reaccionaria o una concepción objetivamente progresista o incluso revolucionaria. Sin embargo, en ambos casos esta ilusión sigue siendo una ilusión, en la que son susceptibles de caer incluso personas con mentalidad muy progresiva.

La filosofía materialista, que es adversaria por principios de todo tipo de ilusiones, no hace excepción de ésta, que tiende a revivir en las formas más inesperadas.

El marxismo tuvo que confrontar la ilusión naturalista desde su mismo nacimiento, en el curso de la polémica con los hegelianos de izquierda inclinados hacia la revolución. En *La ideología alemana*, Marx y Engels destaparon las artimañas de esta ilusión teórica que convirtió efectiva e inconscientemente a los hegelianos de izquierda radical

(Bauer, Stirner) en apologistas teóricos del orden social existente, a pesar de todas sus sinceras inclinaciones y fraseología revolucionarias.

Marx y Engels siempre se pronunciaron categóricamente en contra de todas las variaciones de la concepción naturalista de la actividad vital humana, incluso cuando esta se combinaba con intenciones políticas progresistas. Comprendieron que esta ilusión, por el mismo hecho de ser precisamente una ilusión y no una explicación científico-materialista, llevaría a estas personas a decisiones políticamente incorrectas y dañinas, que tarde o temprano, a pesar de todas sus inclinaciones subjetivamente revolucionarias, les llevaría a tomar posiciones defensivas respecto del orden social existente, ese orden que antaño les parecía anómalo. Esto le sucedió a la mayoría de los hegelianos de izquierda.

Una explicación naturalista de las anomalías y calamidades a gran escala de nuestro siglo siempre y en todas partes resultará ser una forma muy adecuada de pensar para el anticomunismo. Como caso extremo, límite, de este tipo, en el que la artimaña de la explicación naturalista golpea con fuerza, podemos considerar la concepción de Arthur Koestler, un teórico que goza de gran popularidad en Occidente.

La posición general del verdadero materialismo, como fue formulado por Marx, Engels y Lenin, puede ser caracterizada brevemente de la siguiente manera: todo lo que es humano en el ser humano, es decir, lo que distingue específicamente al ser humano del resto de animales, es 100% (no 90% ni siquiera 99%) el resultado del desarrollo social de la sociedad humana, y cualquier capacidad del individuo es una función ejercida individualmente de lo social y no del organismo natural aunque, por supuesto, siempre sea ejercida por los órganos naturales y biológicamente innatos del cuerpo humano – en particular, el cerebro.

Esta posición le parece extrema a mucha gente, acentuada de manera exagerada. Algunos camaradas temen que esta posición teórica pueda llevar en la práctica a la subestimación de las características biológico-genéticas especiales e innatas de los individuos, o incluso a su nivelación y estandarización. Estos temores me parecen infundados. Creo, por el contrario, que cualquier concesión – incluso la más insignificante – a la ilusión naturalista a la hora de explicar la mente humana y la actividad de la vida humana, nos llevará tarde o temprano

a la rendición de todas las posiciones materialistas, a capitular completamente a las teorías de tipo koestleriano. Aquí afirmamos: «quitad las garras y desaparecerá el pájaro entero». Porque los argumentos iniciales sobre el origen genético (es decir, natural) de las variaciones individuales de las capacidades humanas siempre nos llevarán a la conclusión de que estas capacidades son en sí mismas naturales e innatas, e indirectamente (a través de la explicación naturalista de estas capacidades), a la perpetuación (primero en la imaginación pero más tarde en la práctica) del modo existente, históricamente formado y heredado de la división del trabajo.

Este es el resultado cuando un teórico convierte indicadores puramente físicos del organismo humano (por ejemplo: altura, color de pelo, color de ojos) en un "modelo" de acuerdo al cual también comienza a explicar indicadores mentales como el grado de dotación intelectual o el talento artístico.

Esta lógica conduce implacablemente a una visión del talento (y de su contrario, la idiotez) como una desviación de la norma, una rara excepción, y de la "norma" como la mediocridad, la ausencia de cualquier capacidad de creatividad, la inclinación hacia un trabajo no creativo, pasivo y a menudo rutinario.

Y aquí me parece que es el deber de cualquier marxista oponerse categóricamente a este tipo de explicaciones de las diferencias mentales. Me parece que es mucho más correcto – tanto en la teoría como en la práctica – afirmar que la "norma" para el ser humano es precisamente el talento y que si declaramos este como una rareza, una desviación, simplemente arrojamos nuestra propia culpa a la madre naturaleza. Arrojamos nuestra propia incapacidad para crear para todo individuo médicamente normal todas las condiciones externas para su desarrollo al más alto nivel de talento.

Por esta razón me parece no sólo absurdo sino también perjudicial hablar de las capacidades mentales de una persona como genéticamente determinadas. Porque la consecuencia práctica de esta visión es siempre una estrategia deficiente para establecer la colaboración entre el pedagogo y el médico, que es tan esencial para la tarea de asegurar el desarrollo integral de cada persona, que es la tarea principal de la transformación comunista.

Para variar volcamos en la madre naturaleza, en la orgánica del cuerpo humano, la culpa del hecho de que nuestras escuelas produzcan un gran porcentaje de gente sin talento y muy pocas personas con talento. La tarea de reconstruir el sistema educativo y el resto de condiciones del desarrollo humano es automáticamente remplazada por la tarea de reconstruir los cerebros orgánicos, los sistemas nerviosos de los individuos. Por lo tanto, la gente comienza a ver la tarea de la medicina y del médico no en la protección y restauración de la norma biológica de funcionamiento del organismo humano, sino la empresa utópica de reconstruir esta norma. Y ante esta imposibilidad, el médico se verá empujado a desempeñar un papel indigno de apologista por todas las deficiencias de nuestro sistema educativo y de la manera en que criamos a nuestros hijos. Primero convertiremos al niño en un neurótico o incluso en un psicópata. Luego lo enviaremos a un neurólogo quien, naturalmente, diagnosticará una neurosis. Y acabaremos en un círculo vicioso en el que siempre será fácil hacer pasar la causa como consecuencia.

Por tanto, el problema de la relación entre lo biológico y lo social en la actividad vital humana y en la mente humana no es un problema artificial sino vital; y el médico, al igual que el pedagogo, debe estar familiarizado con la solución a este problema que ofrece la filosofía del marxismo-leninismo, de modo que cometa menos errores en los casos particulares concretos que encuentre.

Traducción del inglés: Louk.

En torno al informe ante N.P. Dubinin

Évald Iliénkov

1) Idealista no es quien niega el mundo exterior (y materialista no es quien lo reconoce). Idealista es quien no quiere, no sabe o no puede hacer de la tesis sobre la existencia de este mundo exterior la premisa de la que parte su teoría del conocimiento. Y materialista, correspondientemente, es quien sitúa el reconocimiento de la objetividad del mundo exterior (de la naturaleza y de la historia), dado a nosotros en las sensaciones, en la base de toda su teoría del conocimiento, en la base de la solución de todos los problemas ligados con el conocimiento, con la concatenación, con la comprensión de los hechos dados a nosotros en las sensaciones, en la experiencia.

Por eso el problema fundamental de la filosofía como ciencia es un problema justamente gnoseológico (teórico cognoscitivo): el problema acerca de la relación de la conciencia (del pensamiento, psique, ciencia) con el mundo exterior. Por ello Lenin pone el signo de igualdad entre la filosofía y la teoría del conocimiento, poniendo estas palabras como plenos sinónimos.

2) Esto también es importante comprenderlo, ante todo, para no dirigirse a la filosofía con preguntas sobre las cuales ella no tiene derecho ni capacidad de dar respuesta (como en la conocida anécdota: «aquí tenemos carne, pescado hay en la tienda de enfrente»[3].

Dirigirse a la filosofía con otras preguntas es tan absurdo como, por ejemplo, tratar de hallar en un químico o en un fisiólogo la respuesta

[3] Iliénkov se refiere a una anécdota de tiempos soviéticos, en la cual una persona se acerca a una carnicería y pregunta: dígame, "¿no tiene pescado?" y el encargado responde: "no, tenemos carne, pescado tiene la pescadería de enfrente".

a la pregunta "¿qué es la tasa de descuento?" o la renta de la tierra. La pregunta se ha hecho en dirección equivocada.

Y a la filosofía se dirigen con frecuencia tales preguntas. O lo que es peor, cuando sobre ella se recarga la obligación de resolver cuál de las teorías científico-naturales es correcta y cuál no. Y si la filosofía se ocupa de resolver tales preguntas se asemeja precisamente a aquel químico que ha consentido en contestar a la pregunta "¿qué es el dinero?".

3) Lenin no dice ni una palabra sobre Mach el físico. Es asunto de los físicos juzgar en qué está él en lo cierto y en qué se equivoca como físico. En cambio, Lenin juzga con severidad y categóricamente al Mach filósofo, al teórico que se ocupó no sólo de su asunto sino del planteamiento y solución de los problemas de la gnoseología, de la lógica del conocimiento científico en general.

La filosofía también es una ciencia, y para expresar juicios internos lo suficientemente cualificados es necesario hallarse en el nivel contemporáneo, en la cima de su desarrollo. Saber lo que en ella se ha hecho antes. De otra forma, es como inventar el agua tibia. Esto ocurrió con Mach: descubrió nuevamente el sistema de Berkeley. (Imaginen que yo llego ante los físicos y dijera: todo es un disparate, escúchenme, yo deduciré para ustedes toda vuestra física de mi propia experiencia personal).

4) ¿Pero por qué, sobre qué fundamento, yo – el filósofo – me arriesgo a entrar en la discusión sobre cuáles características del ser humano se heredan a través de los genes y cuáles no se pueden heredar por principio a través de biomecanismos? (Datos de psicología, Harlow).

5) Fisiología y psicología. Pavlov fue un fisiólogo genial. Pero esto no le permitió seguir siendo un ingenuo diletante, cuando el asunto resultó ser no de fisiología sino un problema de orden sociohistórico: de la economía política, de la historia, de la psicología. No siempre tuvo cuidado. La psicología pavloviana es una analogía plena de la corriente michuriniana en biología.

El genial seleccionista Burbank ruso fue convertido en autoridad suprema en aquella área donde era un diletante, en la genética. Cosa similar hicieron en su tiempo con Pavlov. Y él no conoció y no reconoció

ninguna otra psicología salvo la escuela introspectiva de moda en su época (pero teóricamente muy atrasada y reaccionaria).

A ello se refiere también su tesis sobre "los dibujos psicológicos en la trama de la fisiología del cerebro". La psicología aquí se consideraba como precientífica, un estadio literario del desarrollo de la ciencia sobre el alma, mientras que se entendía que sólo la fisiología podía dar una comprensión científica de esta alma. Por ello, resultó ser aliado de Chelpánov en contra de Vygotski, que tomó el rumbo del esclarecimiento de la naturaleza sociohistórica de la psique humana.

Y mal servicio rinden a Pavlov aquellos fisiólogos que hasta hoy vuelven a repetir sus juicios imprudentes en el área de la psicología humana. Estos son los mismos fisiólogos que interpretan la genética en la búsqueda de genes especiales de altruismo y egoísmo, de agresividad y amabilidad, genes de dotes matemáticos y musicales, genes artísticos y genes del pensamiento teórico, genes de coleccionista y genes de libertad, etc.

6) Cerraremos la discusión refiriéndonos a la tesis en extremo ilógica de la naturaleza dual (biosocial) del ser humano. ¿Por qué es mala esta tesis? Porque conduce a una situación en la cual cuando el amo enferma de gripe la aspirina se la dan a su perro; tratan las enfermedades sociales como procedimientos medicinales y los padecimientos orgánicos se intentan curar con medios de orden político. ¿Por qué sólo socio-bio? ¿Por qué no siguen? Un golpe a Azratyan por la espalda por el lado de los bioquímicos.

Contribución a una conversación sobre Mescheryakov

Évald V. Iliénkov

Pensando en mi plan para la charla de hoy, intenté primero exponer brevemente las principales conclusiones teóricas que se derivan naturalmente de la enorme cantidad de material que se ha acumulado en los archivos del Laboratorio Sokolianksi [en el Instituto de Educación Rehabilitadora]. Sin embargo, al tratar de armar tal plan, rápidamente comprendí que no sacaría nada que valiera la pena de este material. No conseguiría nada que valiera la pena porque el material es demasiado rico y complejo, demasiado polifacético. Intentaría hablar de todo lo que aún no manejo, y en el proceso arriesgaría perder el tiempo de esta ponencia en cosas que para ustedes no serían interesantes, dejando fuera precisamente aquellas cosas que despertarían su interés profesional. Especialmente teniendo en cuenta que algunas de mis conclusiones seguramente evoquen dudas y objeciones y, por tanto, darían lugar a discusiones sobre cuestiones de importancia secundaria.

Por ejemplo, tomemos la cuestión de la relación entre los factores sociales y biológicos en el surgimiento de la mente humana, una cuestión que ya es suficientemente confusa en nuestra literatura.

Por esa razón decidí no atarme de antemano a ningún plan rígido y no preparé una conferencia coherente con proposiciones que se apoyan en la anterior y que conducen lógicamente a la siguiente, es decir, una conferencia rigurosamente pensada y académicamente pulida.

Me parece que para una primera aproximación sería mejor si me limitara a relatar más o menos sofisticadamente esas impresiones que adquirí durante los doce años que seguí el trabajo de Mescheryakov y de la escuela de internado de Zagorsk para niños sordo-ciegos. En

cualquier caso, empezaré con un relato de este tipo con la esperanza de que las preguntas que provoque lleven nuestra conversación a un plano teórico más definido. Probablemente podré responder a unas preguntas y a otras no, al menos hoy, y de esa forma delimitaremos el terreno de nuestros intereses mutuos, el área de intersección entre los aspectos filosóficos y los psicológicos, el alcance de un diálogo interesante tanto para el psicólogo y el filósofo.

También quiero explicar por qué me interesé, como filósofo, en cosas que Mescheryakov me dijo cuando me lo encontré por casualidad en la calle (Lerner sobre la felicidad, N.K. con su pregunta: "en términos generales, ¿qué soy?, etcétera).

Y muy rápidamente saltó la evidencia: este trabajo, a primera vista poco especializado, es en realidad el menos interesante el menos interesante desde un punto de vista estrechamente defectológico[4]. La reacción de Vlasova es muy indicativa y, más importante, justificada: ¿por qué la gente está montando tanto alboroto los niños sordo-ciegos?

Sí, esto es una paradoja. En defensa de la tesis doctoral de Mescheryakov, D.B. Elkonin (o A.V. Zaporozhets, no recuerdo cuál) habló de un "sincrofasotrón[5] para las ciencias humanas", mientras que el académico N.N. Semenov (que había hecho mucho por ayudar a A.I.) afirmó que antes de esta tesis jamás habría pensado que un "experimento puro" era posible en psicología; "puro" en el mismo sentido que en química o física.

Cuanto más me acercaba a la obra de Mescheryakov más fuerte crecía mi convicción de que la ceguera-sordera como tal no creaba ni un solo problema (aparte, claro, de los problemas puramente técnicos de importancia secundaria) que no fuera de psicología general. La única circunstancia específica de la ceguera-sordera es que aquí todas estas dificultades son cien veces más acuciantes y, por lo tanto, obligan literalmente al investigador a plantarlos de la forma más aguda, clara y teóricamente pensada (es decir, competente) que sea posible. Y plantear

---

[4] La defectología consiste en la educación y entrenamiento de niños con hándicaps iniciales. Véase el informe de L. Vygotksi *Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea* (1929), para el Instituto de Pedagogía científica de la UEM.
[5] Acelerador de partículas pesadas en una órbita cerrada.

un problema de forma aguda y clara es estar a medio camino de resolverlo.

De primeras, Mescheryakov fue forzado a plantear, y luego resolver, la pregunta fundamental: ¿qué es la mente humana? Lo que necesitaba, por supuesto, no era una definición pulida de forma pedante y casi científica sino un concepto, es decir, una comprensión de la esencia de la cuestión. En términos prácticos, esto significaba trazar claramente el límite entre la mente animal y la mente humana, señalando dónde comienza esta, lo que la constituye, su forma elemental de la que más tarde se despliegan, como un roble a partir de una bellota, todas las riquezas de la mente humana hasta sus niveles más elevados y refinados.

El material inicial es la ausencia total de la mente (material inicial que afortunadamente sólo es encontrado rara vez). No sólo de una mente humana sino de la mente en general. El niño nacido ciego y sordo es un ser que, en sentido estricto, ni siquiera puede ser llamar animal. En su existencia no hay ni una pizca de esos fenómenos que son estudiados por el zoopsicólogo. Ni siquiera hay mente animal. Según todos los criterios que se utilizan en biología, estos niños son algo así como una planta, es decir, un organismo dotado por la naturaleza de un cierto conjunto de funciones puramente vegetativas. Respira, digiere los alimentos, aumenta su tamaño, y eso es todo. Es como una planta de caucho que sólo vive mientras se riega. Esta es la situación que tenemos aquí.

La actividad vital, en el sentido estricto del término, no está presente aquí así como no está presente en ninguna planta (en el sentido de que no hay actividad en su forma más elemental), en la forma de movimiento independiente que provea para la existencia de este organismo viviente el sentido más directo y elemental de la vida.

Este niño morirá de hambre si la comida, digamos, se encuentra a una distancia superior a diez centímetros de su boca. Es incapaz de superar esos diez centímetros moviéndose, desplazando su cuerpo. Carece incluso de esta capacidad elemental, aunque su sentido del olfato le indica que la leche está en algún lugar cercano. En otras palabras, hay una necesidad orgánica, hay un objeto que puede satisfacer esta necesidad, pero no hay una capacidad que pueda unir la necesidad con el movimiento a través del movimiento del cuerpo. Por tanto, tampoco

hay mente alguna. Ninguna mente en absoluto, y mucho menos una mente específicamente humana.

Y esto es así a pesar de que, como demostrará el curso subsiguiente del experimento, todas las llamadas condiciones internas para el surgimiento de la mente estén presentes. Es decir, hay aquí un cerebro normal en el sentido médico-biológico. El cerebro existe como un órgano para controlar los procesos corporales, pero no hay ningún indicio de que exista un solo órgano funcional para la realización de las funciones mentales, incluso del tipo más elemental, incluso en su forma embrionaria.

En otras palabras, la sustancia de la mente es en general la actividad de la vida, en el sentido anteriormente explicado, mientras que el cerebro y sus estructuras innatas son meramente un sustrato biológico. Estudiando el cerebro, por tanto, se aprenderá muy poco de la mente, tan poco como lo que se aprende de la naturaleza del dinero estudiando las propiedades del material (oro, plata, papel) en el que está encarnada su forma valor.

Por esta misma razón, la fantasía de algunos osados cibernéticos que contemplan la posibilidad de que fenómenos mentales surjan en un cuerpo inmóvil o un dispositivo son absolutamente absurdas.

Y esta es una conclusión crucial: la sustancia de los fenómenos mentales es la actividad de la vida, la actividad de un organismo vivo, entendido como el movimiento independiente de este organismo en un espacio lleno con objetos, algunos de los cuales son condiciones externas de la vida mientras que otros son indiferentes a esta. En otras palabras, la mente es, de principio a fin, una función derivada de la acción externa del organismo, es decir, de su movimiento en este espacio lleno de objetos. Así los movimientos, esquemas y trayectorias no pueden ser inscritos dentro de las estructuras del cerebro por la simple razón de que son, cada vez que aparecen, individuales, únicos e inesperados.

Así que la primera tarea es formar una mente de algún tipo, es decir, la mente en su forma animal elemental. Convertir la planta en un animal. (Explico cómo Mescheryakov y sus colegas hicieron esto y su resultado paradójico: el niño sordo-ciego adquirió mayor vitalidad, en el sentido de la presencia de formas animales de actividad y mente, que su compañero capaz de ver y oír).

Y a continuación, la tarea más interesante e importante: cómo convertir al animal en un ser humano, es decir, cómo hacerle cruzar la línea que divide la actividad vital animal (y la mente que le corresponde) y la actividad de la vida humana y de su mente humana asociada.

La diferencia entre la mente animal y la humana marca el límite entre la zoopsicología y la psicología humana. En la obra de Mescheryakov esta línea divisoria se trazó de una manera bastante rigurosa, clara y, al mismo tiempo, puramente experimental. Sokolianskii ya le había dado un nombre a esta etapa decisiva, que A.I. aceptó como muy precisa: la etapa de la "humanización primitiva". ¿Cuál es su esencia?

Supongamos que tenemos un organismo que muestra la capacidad (o destreza) de satisfacer sus necesidades orgánicas (alimento, oxígeno, temperatura en un cierto rango) por medio de un movimiento independiente en el espacio que supera la brecha entre el organismo y los objetos de sus necesidades orgánicas, es decir, de sus necesidades corporales biológicamente incorporadas. Entonces, el enfoque de la “humanización primitiva” en su totalidad consiste en volver a cortar el contacto entre ambos, en interponer un obstáculo que este organismo es por principio incapaz de superar moviendo su cuerpo en el espacio, es decir, por los medios accesibles a cualquier animal.

Teóricamente esta cuestión toma la siguiente forma: ¿qué tipo de obstáculo haría imposible al modo animal satisfacer sus necesidades orgánicas y plantearía el problema a bocajarro: o bien lograr la transición a un modo humano para satisfacer las necesidades orgánicas, o bien perecer?

Un obstáculo que sería al mismo tiempo un puente o, por así decirlo, un paso a nivel entre la actividad animal y la humana y por lo tanto entre lo biológico y la forma específicamente humana de la mente. Tal puente-obstáculo es cualquier objeto creado por y para el ser humano, cualquier herramienta que el ser humano coloca entre él y un objeto de sus necesidades orgánicas.

Por ejemplo, una cuchara. Una cuchara es un paso al ámbito de la cultura humana (social), a la esfera de la vida y la mente humana.

Analicemos más cuidadosamente qué es lo que ocurre aquí. Lo que está ocurriendo es ni más ni menos que el acto del nacimiento de la

mente humana, el misterioso acto de nacimiento del alma, el acto de transformar el cerebro como órgano de control del propio cuerpo individual (como órgano de control de la actividad biológica de un organismo de la especie Homo Sapiens) en un órgano de control del sistema altamente complejo de objetos externos que constituye, para usar la expresión de Marx, el cuerpo inorgánico del ser humano.

He aquí cómo la primaria, elemental y celular forma de la mente humana resulta ser el trabajo de la mano de acuerdo con un esquema y a lo largo de una trayectoria que no está determinada por requerimientos biológicamente incorporados sino por la forma y disposición de las cosas creadas por el trabajo humano, creadas por y para el ser humano.

De acuerdo a esquemas y a lo largo de trayectorias que no podían ni pueden ser previstas de antemano por la estructura de los órganos internos del cuerpo humano, incluyendo sus estructuras cerebrales.

Lo que ocurre aquí no es el "desarrollo" en el sentido de complicación o mejora del modo animal de satisfacer las necesidades orgánicas, sino la sustitución de este modo por su reverso, la suplantación del modo de actividad vital animal por el modo específicamente humano. Aquí hay desarrollo no en el sentido de evolución de un modo en otro, sino en el sentido de transformación del modo antiguo en su opuesto directo, un nuevo modo en conflicto con el viejo.

El niño no quiere comer con una cuchara. Se resiste y trata de meter su hocico dentro del cuenco, pero no se lo permiten. En vez de eso, meten algo entre su hocico y el cuenco, una especie de objeto muy incómodo y superfluo para el modo antiguo, un frío, metálico e incomprensible "vínculo mediador".

Y este "vínculo mediador" requiere acciones desconocidas para él, acciones que no pueden esquematizarse ni en la necesidad orgánica misma (hambre) ni en su objeto (digamos, gachas de avena) sino sólo en la forma y propósito de una cuchara (o toalla, orinal, mesa, silla, cama, etc.).

A Mescheryakov, siguiendo a Sokolianskii, le gustaba repetir: si has logrado enseñar a un niño a usar una cuchara de forma humana, entonces todo el desarrollo humano restante de ese niño es

simplemente una cuestión de técnica y paciencia. Aprendiendo a usar una cuchara, el niño ya ha dado un paso hacia el mundo del pensamiento humano y del lenguaje, es decir, hacia el mundo de Kant, Dostoievski y Miguel Ángel.

Este punto en la obra de Mescheryakov es uno de los más fundamentales y con más significado teórico para muchas disputas actuales. Probablemente no hay necesidad de enumerar estas disputas, y hacerlo limitaría significativamente este punto – es decir, la prueba experimental de la tesis de que la forma específicamente humana de la mente emerge única y exclusivamente sobre la base de objetos artificiales, es decir, creados por el trabajo, objetos que corresponden a una demanda artificial (es decir, formados en el mismo proceso de trabajo), modos de acción con ellos.

Sólo aquí emergen y toman forma aquellos "órganos funcionales móviles" en el sistema nervioso de una persona que son capaces de sostener la forma de vida específicamente humana y sus correspondientes funciones mentales superiores.

Debo destacar las palabras: emergen. No se "desarrollan" por la mera complejización de las funciones de órganos que también poseen los animales. Estos son reemplazados y suplantados por los primeros; emergen sobre una base fundamentalmente diferente.

Emergen de la fundación de una acción específicamente humana sobre objetos específicamente humanos, creados por y para el ser humano y no por la naturaleza como tal.

Así, enseñando a un niño a usar la cuchara le enseñas a actuar de manera humana con cualquier otro objeto: un palo, una piedra, un plátano, fuego. Si se intenta hacer las cosas en el orden inverso no se logrará nada.

En el caso dado, Mescheryakov aplicó con gran consistencia la comprensión de la mente humana desarrollada por Vygotski y sus seguidores y descrita por ellos en términos de un proceso de internalización, proceso por el cual las acciones externas (es decir, las acciones en el espacio fuera del cráneo, fuera del cuerpo humano) se convierten en acciones internas, que tienen lugar dentro del cuerpo humano en general y dentro del cerebro en particular.

Aquí, finalmente, se encontró la solución al viejo problema de la relación entre las precondiciones naturales de la actividad vital específicamente humana y de la mente específicamente humana, y las condiciones reales de existencia de esta actividad vital y esta mente, en su oposición fundamental a todas las formas sin excepción de la actividad vital y mente de los animales.

Para aclarar esta afirmación me gustaría llamar la atención sobre un hecho aparentemente simple: supongamos que nos hemos reunido en un cuarto lleno de gente y nos estamos quedando sin aire. Hemos agotado el oxígeno. La situación se ha vuelto insoportablemente congestionada en la habitación. ¿Cómo reaccionaría nuestra biología, con sus mecanismos innatos, a este hecho? Nuestro pulso se elevará; también lo hará nuestra frecuencia respiratoria; y trataremos de salir de la habitación a algún otro espacio, al "aire fresco" tan rápido como podamos. Cualquier animal reaccionará de esta manera.

Pero, ¿qué hacemos? Vamos a la ventana y abrimos un fortochka[6]. O encendemos el aire acondicionado. Y esta forma de reaccionar a las condiciones ambientales no fue ni pudo ser inscrita ni en el medio ambiente exterior ni en nuestra fisiología. Se inscribió sólo en el diseño de la fortochka y del sistema de aire acondicionado.

Una tesis que está íntimamente conectada con tal entendimiento es la siguiente: todas las formas específicamente humanas de la mente (el 100% y no el 20% como piensa el psicólogo Hans Eysenck, ni el 80% como piensan algunos oponentes suyos al reprocharle que exagera el papel de la naturaleza y el entendimiento de la naturaleza que cultiva el desarrollo de la inteligencia humana) están determinadas socialmente, y no biológicamente por estructuras innatas del cerebro y el cuerpo del individuo de la especie Homo Sapiens.

He afinado deliberadamente esta tesis a riesgo de desencadenar un estallido de objeciones. No obstante, lo he hecho porque veo claramente que sin aceptarlo no se podrá comprender absolutamente nada de la obra de Sokolianski y Mescheryakov.

Insisto en esto porque es precisamente aquí donde se encuentra la verdadera línea divisoria teórica entre el verdadero (dialéctico e

---

[6] (N.d.T.) Pequeña ventana de ventilación que se extiende sobre el marco de un cristal de ventana.

histórico) materialismo y el pseudo-materialismo que trata de explicar los fenómenos de la mente humana a partir de la estructura biológicamente innata del cerebro del individuo de la especie Homo sapiens.

Los defensores de este pseudo-materialismo, por supuesto, no niegan un papel a las "condiciones externas"; sólo están descontentos con aquellos que, como ellos mismos dicen, "exageran" este papel.

Estos pseudo-materialistas supuestamente también "tienen en cuenta" el papel de las "condiciones externas" bajo las cuales emergen y se desarrollan las formas humanas de la mente. Pero los admiten en su comprensión sólo y precisamente como condiciones externas que aceleran o, por el contrario, ralentizan el curso de un proceso cuyo programa está supuestamente inscrito "dentro" del cuerpo y del cerebro de una persona, en los genes.

Mescheryakov fue el oponente más consistente de todos estos atavismos y recaídas de tal pseudo-materialismo en la psicología, un oponente de la explicación de los fenómenos de la mente humana por referencia a características especiales y biológicamente innatas del cuerpo y cerebro humano, un oponente de la idea del desarrollo espontáneo de la mente humana.

¿Por qué? Simplemente porque en el curso de su experimento esta idea demostró ser un fracaso total, completamente infundado y, lo más importante, completamente impotente. Sobre la base de esta idea no se pudo hacer absolutamente nada. Pero, por otro lado, se convirtió en un gran impedimento para el progreso cuando los pedagogos intentaron, deliberada o inconscientemente, arrastrarlo a su propio trabajo, es decir, sugerir conclusiones a partir de él como recomendaciones para el proceso pedagógico.

La pregunta debía ser planteada a quemarropa: ¿qué condiciones previas dentro del organismo del niño sordo-ciego podrían desarrollarse al nivel y significado de las funciones mentales específicamente humanas?

Nada aparte de las funciones puramente orgánicas y vegetativas: la necesidad de alimento, oxígeno, y de una temperatura dentro de un cierto rango (ni demasiado fría ni demasiado caliente). Esto es todo.

Los esfuerzos más entusiastas y meticulosos fracasaron al intentar descubrir los míticos "reflejos" como el reflejo de libertad en Pavlov, el reflejo de finalidad, etc., incluyendo el notorio reflejo de orientación e investigación externa. Simplemente no estaban allí.

Fue necesario moldear activa y artificialmente todos esos llamados reflejos supuestamente innatos. Y la única manera de hacerlo fue poner al niño en una situación de interacción práctica con un adulto dentro y en relación con el mundo de los objetos humanos, creados por y para el ser humano.

La mente humana surge sólo cuando logramos organizar – o, más correctamente, crear – la actividad de la mano del niño con objetos humanos y por lo tanto requieren acciones específicas que no estaban ni podían ser preinscritas en la estructura biológica y funciones biológicas de su cuerpo en general o de su cerebro en particular.

Toda la mente humana (el 100% y no el 80% o el 99%) emerge y se desarrolla como función del trabajo de la mano en un espacio externo lleno de objetos como una cuchara, un orinal, una toalla, un par de pantalones, calcetines, mesas y sillas, botas, escaleras, ventanas, etc.

El cerebro es simplemente el material natural que se convierte en un órgano de actividad y mente específicamente humanas sólo como resultado de la influencia formativa activa, del trabajo activo de los órganos externos del cuerpo en un espacio externo lleno no de cosas naturales sino artificialmente creadas.

Es tal – y sólo tal – trabajo de la mano lo que es sustancia de la mente humana. En el mismo sentido en el que la única sustancia del valor y de todas sus modificaciones (dinero, salario, renta) es el trabajo, y además no el trabajo en general sino una forma históricamente específica de trabajo.

Esta fue la posición teórica que por sí misma permitió a Mescheryakov no sólo comprender correctamente las funciones mentales superiores específicamente humanas sino también crearlas y luego desarrollarlas hasta su máximo potencial.

Desde este punto de vista, por tanto, la estructura biológicamente innata del cerebro y del cuerpo del individuo es externa, como condición para el surgimiento de una mente humana, tan externa como lo son las cosas fuera del cuerpo.

Y la única causa y sustancia que vincula estas condiciones externas en un único nudo, en un solo sistema, es la actividad vital humana, entendida no de forma naturalista (como la actividad vital biológicamente innata del cuerpo de un individuo de la especie Homo Sapiens) sino como un proceso de producción de vida específicamente humana, de sus condiciones específicas. Y estas condiciones son 100% sociales, es decir, tienen un origen y una existencia sociohistórica, fuera de la cual están por completo ausentes.

Sí, por supuesto, una condición externa como un cerebro médicamente normal debe estar presente. En ausencia de esta condición no habrá mente, ni humano, ni siquiera animal. Faltará ese material del cual la actividad de la vida humana (surgida sociohistóricamente) hizo el órgano de la mente humana, transformando un órgano destinado al control de procesos dentro del cuerpo primero en un órgano para el control del movimiento del cuerpo en el espacio externo, y luego también para el control de aquellas cosas y procesos fuera del cuerpo orgánico, en lo que Marx llamó el cuerpo externo, inorgánico, del ser humano (es decir, el ser humano entendido no como prototipo biológico sino como una especie en relación a cualquier otra, como ser universal, como agregado de todas sus relaciones sociales.

No conozco ni podría imaginar ninguna otra situación experimental tan obvia que encarne tan completamente aquellas profundas verdades teóricas que Marx dio expresión en sus *Tesis sobre Feuerbach*, tesis que a menudo se aprenden de forma puramente verbal sin una comprensión plena del carácter complejo y multifacético de la realidad expuesta en ellas, del proceso por el cual se establece una forma específicamente humana de la mente como es el intelecto o el pensamiento.

También podría hablar especialmente de problemas indudablemente psicológicos como la relación entre intelecto y voluntad, o entre intelecto e imaginación (entendida como la capacidad de construir y transformar una imagen), o el problema del papel del lenguaje en todos los mecanismos del desarrollo de la mente humana. Podría hablar de mucho más, incluso de la elaboración teórica del problema de la conciencia en general y de su relación con la autoconciencia. Pero esto será suficiente por ahora.

En su forma más general, la mente no es otra cosa que la capacidad de un ser viviente altamente organizado de llevar a cabo su actividad vital en formas que le dictan no la estructura de su propio cuerpo sino la forma y disposición de esos otros cuerpos que en conjunto constituyen el ambiente externo de su actividad vital. Por tanto, la mente necesariamente incluye la capacidad de formar reflejos de la situación objetiva fuera del organismo animado, la capacidad de construir una imagen objetiva de la forma y disposición de las cosas en el espacio externo.

Tal comprensión nos guía también al definir el objeto de la psicología como ciencia: ¿dónde, en qué espacio, se sitúan aquellos hechos y acontecimientos cuyo análisis debe ser la preocupación especial de la psicología como ciencia, a diferencia, digamos, de la fisiología del cuerpo humano y del cerebro? ¿En el espacio dentro del cráneo? No. En un espacio mucho más amplio. El espacio en el cual la mano realiza una actividad real en y con un objeto.

Esto ya lo entendió muy bien Hegel, quien dijo que en la forma del trabajo de la mano lo «interno (es decir, la mente) no se manifiesta pero existe», pues la mano «es lo que el ser humano hace porque en ella, como órgano activo de su autoafirmación, está presente el ser humano como principio animador» (Hegel, G.W.F., *Escritos*, vol 4.,Moscú-Leningrado, 1929, p.168).

Traducción del inglés: Louk

Conocimiento y pensamiento

Évald V. Iliénkov

El lema de que nuestras escuelas deben enseñar a pensar a nuestros estudiantes y no simplemente cargar sus cabezas con material de estudio ha sido popular en nuestra literatura pedagógica desde hace un tiempo. Es una consigna razonable. Pero inmediatamente confronta a la pedagogía con una cuestión cuya solución va mucho más allá de los límites de su propia competencia: ¿qué significa pensar? ¿Qué es pensar?

No es en absoluto una pregunta sencilla. ¿Podría todo pedagogo explicar claramente a sí mismo y a los demás lo que entiende por esta palabra? No es difícil percatarse de que el dominio de material curricular no coincide automáticamente con el desarrollo de la capacidad de pensar independientemente. O, para ser más precisos, simplemente pensar, ya que el pensamiento sólo puede ser independiente. Sin embargo, entender la diferencia entre los dos es sólo un paso en la dirección correcta. El segundo paso, más importante y difícil, es superar esta diferencia, es decir, dejar de considerar el dominio del conocimiento y el entrenamiento de la mente como dos tareas diferentes. "Diferente" significa que cada tarea puede y debe realizarse por separado, independiente de la otra y, en consecuencia, por medios y métodos diferentes. Esto es imposible por la naturaleza misma de las cosas, por la naturaleza del conocimiento y el pensamiento, y el problema está en construir el proceso de dominar el conocimiento de tal manera que sea al mismo tiempo un proceso de entrenamiento de la mente, de la capacidad de pensar.

Sí, pero ¿no nos encontramos a cada paso con lo que parece ser la situación opuesta, personas que conocen pero que son incapaces de pensar de manera creativa (independiente)? Nos encontramos con estas personas y mucho más a menudo de lo que creemos. Pero en tales casos

sería más correcto decir que aquí no hay rastro de conocimiento real, y que sería un malentendido llamarlo así. Aquí es imposible "conocer" en general; sólo es posible conocer algo en particular, tal o cual objeto, y conocer verdaderamente un objeto significa ser capaz de manejarlo y comprenderlo de forma independiente. Pero "pensar" no es otra cosa que la capacidad de tratar con cada objeto inteligentemente, es decir, de acuerdo con su propia naturaleza y no conforme a las fantasías que uno tiene sobre él. Pensar es un conocimiento realmente funcional.

Y cuando la gente dice (y lo dicen muy a menudo) que alguien posee conocimiento pero es incapaz de "aplicarlo" a la realidad, están haciendo una afirmación esencialmente absurda, en el que la mitad de la afirmación anula completamente la otra mitad. ¿Cómo puede alguien conocer un objeto y ser incapaz de relacionar este conocimiento (¡conocimiento del objeto!) con el objeto?

En realidad, esta situación paradójica surge cuando una persona no conoce realmente un objeto, sino que sabe otra cosa. Frases sobre el objeto. Palabras, términos, fórmulas, signos, símbolos y combinaciones estables de estos depositados en la ciencia, dominados (memorizados) en vez del conocimiento del objeto, como un objeto espacial que existe por encima y fuera de la realidad, como un mundo especial de objetos ideales, abstractos, fantasmales.

Es aquí donde surge la ilusión de conocimiento, seguida de la tarea imposible de relacionar este conocimiento ilusorio con la realidad, con la vida, en la que la persona no sabe nada más que lo que ya se ha expresado en palabras, fórmulas, reglas y construcciones semióticas memorizadas sin sentido. Y cuando se intenta conectar ese conocimiento ilusorio y puramente formal con la vida, con la realidad, se es incapaz de encontrar nada de valor ni para el conocimiento ni para la vida.

A la concepción del conocimiento esbozada anteriormente corresponde una concepción muy extendida y filosóficamente falsa del pensamiento. Esta concepción engaña más fácilmente a la gente por su apariencia, a primera vista bastante obvia y psicológicamente aceptable; también tiene el poder de mil años de tradición. El pensar aquí se entiende como algo interno, como un discurso mudo, algo así como el sonido de un monólogo silencioso susurrado para uno mismo que, si es necesario, puede convertirse en “exterior” para los demás en su forma

hablada o escrita. Los defensores de este punto de vista, por tanto, entienden e investigan el pensamiento sobre todo en su manifestación verbal, como pensamiento lingüístico. La misma capacidad de pensar se equipara, naturalmente de forma más o menos consistente, con la capacidad de manipular palabras, signos, simbolismo de cualquier tipo, con la capacidad de combinar y dividir estos signos de acuerdo con reglas conocidas y de realizar actos de cálculo de expresiones, es decir, llevar a cabo procedimientos para la transformación de una secuencia de combinación de signos en otra secuencia. A las reglas que rigen estas acciones se les asigna el estatus y nombre de leyes del pensamiento, estatus y nombre a los que no tienen derecho.

Es fácil ver que sobre la base de esta concepción es difícil entrenar una verdadera habilidad para pensar, es decir, para lograr la percepción de la necesidad de un asunto, de una situación en la vida real, en la realidad objetiva. En lugar de la capacidad de pensar (en el sentido que la teoría materialista del reflejo le dio a este término), la capacidad entrenada activamente aquí es, en el mejor de los casos, una destreza lingüística refinada, orientada no hacia la situación objetiva, no hacia la verdad objetiva en su verdadero sentido materialista, sino hacia el éxito, la utilidad, el consenso, las consideraciones de la simplicidad y elegancia de los constructos semióticos, y así sucesivamente. No es raro que esta concepción se combine con el discurso sobre el papel de la intuición, los motivos irracionales e inconscientes, los "valores" morales y estéticos, y otros factores puramente subjetivos que guían clandestinamente el pensamiento semiótico, la actividad en y con el lenguaje.

Hay que decir que la comprensión del pensamiento esbozado anteriormente actualmente goza del apoyo de la mayoría de las corrientes más influyentes de la psicología occidental, es decir, el neopositivismo y el existencialismo, y ejerce la más fuerte influencia sobre los campos de la ciencia y de la educación. Estas influencias también penetran en nuestro país, y hay que tener esto en cuenta. Bajo estas condiciones es muy importante contraponer a las influencias filosóficas ajenas ataviadas con el traje de moda de la “filosofía moderna de la ciencia” una comprensión clara y de principios materialistas dialécticos del conocimiento y el pensamiento, y de la conexión de ambos con el lenguaje. Pero sin hablar de de esto – de lo real, la realidad objetiva, la vida en proceso de desarrollo que, en sus aspectos decisivos, no depende ni del lenguaje ni de la capacidad de usar el lenguaje, ni

tampoco de la capacidad de hacer construcciones semióticas – no puede hablarse de pensamiento. Incluso en el pensamiento real, en la capacidad de tomar conciencia de la situación real del mundo que nos rodea, algunas cosas importantes de la vida dependen de esta capacidad.

Las formas más elevadas de pensamiento, incluyendo el científico-teórico (fundamentos que nuestras escuelas están obligadas a enseñar) están, de hecho, estrechamente relacionadas con el lenguaje. Lo que digo arriba no debe ser leído como un argumento a favor de ignorar el problema de esta conexión. El dominio fluido del lenguaje, incluido el llamado lenguaje de la ciencia, es una condición importante del pensamiento, aunque sería más correcto decirlo al revés: el pensamiento real es una condición indispensable para el dominio del lenguaje. Una persona que no sabe pensar independientemente no tiene dominio del lenguaje; más bien, el lenguaje tiene dominio de sí mismo, de su conciencia. Su pensamiento (su "discurso interior") permanece en un estado de dependencia esclava de los estereotipos verbales, de las construcciones semióticas memorizadas sin sentido, de las reglas, estipulaciones, impulsos, etc., y precisamente aquí reside el secreto de la conformación de la mente y pensamiento dogmáticos, un tipo muy malo de pensamiento. El dogmatismo no encuentra necesariamente su expresión en la repetición vacía de las mismas frases, a veces está caracterizado por una destreza lingüística muy refinada, por la capacidad de forzar la vida dentro de la conformidad exacta de fórmulas muertas[7]. Y hay verdaderos artistas de este negocio. Pero el dogmatismo sigue siendo dogmatismo en esencia; florece donde quiera que una fórmula fija oscurezca la realidad viva en su desarrollo, en su tensión dialéctica.

Enseñar a pensar significa, sobre todo, enseñar dialéctica en el sentido más serio de la palabra, el sentido que le da el mayor marxista de nuestra época, Lenin: la dialéctica es, sobre todo, «la doctrina sobre cómo los opuestos pueden ser y son idénticos (cómo se vuelven idénticos), bajo qué condiciones son idénticos y se transforman unos en otros, por lo que la mente debe entender estos opuestos no como muertos y congelados sino como vivos, condicionales y dinámicos».

---

[7] (N.d.T.) Iliénkov hace aquí un juego de palabras con el análisis de Procusto, que hemos decidido alterar por no enfangar la traducción.

La gente puede preguntarse si nos estamos planteando una tarea utópica cuando soñamos con enseñar a los estudiantes de la escuela cosas que no todos los profesores del mundo, de lejos, son capaces de entender y dominar. ¿No es esto un esquema ridículo? ¿No es mejor enseñar a los niños verdades elementales y dejar las sutilezas de la dialéctica para más tarde, para estudios de grado y postgrado? ¿No es peligroso demostrar a la inmadura mente las contradicciones contenidas en las cosas y en su expresión verbal, el lenguaje de la ciencia? ¿No llevará esto al escepticismo, a la desconfianza en la ciencia? ¿No es más seguro y correcto actuar a la antigua usanza, es decir, enseñar al alumno sólo las verdades establecidas, las fórmulas de conocimiento probadas y comprobadas? Más seguro, tal vez. Pero en este caso no es necesario que nos fijemos la meta de enseñar a pensar. Basta con cargar la cabeza del estudiante con el material de estudio, como si fuera un contenedor, y no molestarse en hacer nada más. Esta es la alternativa; no hay una tercera opción en este caso. Este, por cierto, es precisamente el problema dialéctico de la educación contemporánea: cómo combinar el proceso de dominar las bases sólidas de la ciencia moderna con el proceso de entrenamiento de la mente, la capacidad de pensar, es decir, de desarrollar independientemente estos fundamentos, corregirlos, ponerlos en correspondencia con los nuevos datos, con las cambiantes condiciones de la vida real, con el mundo que nos rodea (que no está muerto y congelado sino que experimenta constantemente un cambio dialéctico).

Sí, esta es una tarea muy complicada; combinar estos contrarios, el proceso de dominar el conocimiento establecido y el proceso de desarrollar la capacidad de investigar el conocimiento uno mismo en vez de dominarlo en una forma terminada. Pero esta tarea complicada puede ser cumplida. Con una condición, siempre y cuando desde el principio (sin posponerlo para más tarde) se muestre al alumno en todos y cada uno de los casos cómo nació una verdad que ahora aparece "puesta" y que nació como respuesta a un problema surgido en la vida de la gente y sus contradicciones. Todas y cada una de las verdades "establecidas" que una persona ahora puede aceptar como guía "sin pensar en ello" son una contradicción que se resolvió en algún momento del pasado, una contradicción que ha sido superada. Al dominar el resultado conjunto del pensamiento de la gente y el proceso que llevó a este, el estudiante también dominará al mismo tiempo el modo de

pensar por medio del cual este resultado fue obtenido, y por medio del cual puede ser obtenido de nuevo si es olvidado.

Para aquellos que se toman en serio el proyecto de construir una didáctica sobre una base dialéctica y materialista, ofrezco como alimento para el pensamiento algunas observaciones profundas de Marx que conciernen directamente a la pedagogía, como proceso de enseñanza y dominio del conocimiento:

> Sin duda, Roscher tiene un considerable – y a menudo bastante inútil – conocimiento de la literatura. ¿De qué me sirve un tipo que, aunque conoce toda la literatura matemática, no entiende nada de matemáticas? […] Si tan sólo tal academicista, por naturaleza totalmente incapaz de hacer algo más que aprender su lección y enseñarla, o incluso de alcanzar el nivel de enseñarse a sí mismo, si tan sólo ese Wagner fuera, al menos, honesto y concienzudo, podría ser de alguna utilidad para sus alumnos. Ojalá no se entregara a las evasivas espurias y dijera francamente: "aquí tenemos una contradicción. Algunos dicen esto, otros dicen lo otro. La naturaleza de la cosa me impide tener una opinión. ¡Ahora vean si pueden resolverlo ustedes mismos!". De esta manera les daría a sus alumnos, por un lado, algo para seguir adelante y, por otro, se les induciría a trabajar por su cuenta. Pero hay que admitir que el reto que he lanzado aquí es incompatible con la naturaleza del academicismo. La incapacidad para entender las preguntas en sí mismas es parte esencial de este, por lo que su eclecticismo no hace más que dar vueltas en medio de la riqueza de las respuestas establecidas[8].

Por supuesto, la reconstrucción de la didáctica sobre la base de la lógica dialéctica está muy lejos de ser una cuestión sencilla. Sólo puede lograrse mediante la colaboración amistosa de filósofos, psicólogos y pedagogos – maestros de disciplinas concretas y científicas comprometidos con el entrenamiento del pensamiento del estudiante. No podemos conformarnos aquí sólo con consideraciones filosóficas (lógicas) generales. Pero tampoco podemos lograr nada sin la más seria aptitud en filosofía. Y quiero recordarle esto a los pedagogos.

Traducción del inglés: Louk.

---

[8] Carta a Ferdinand Lasalle del 16 de junio de 1862.